

# Le parcours à l'école primaire du décrocheur : revue de littérature sur la notion d'enfant à risque de décrochage<sup>1</sup>

---

Annie Feyfant

Chargée d'études, Service Veille et Analyses  
Institut français de l'éducation, ENS de Lyon

## 1. La réalité du risque de décrochage

### 1.1. État des lieux

Pour le plus grand nombre, le décrochage scolaire s'entend comme la sortie prématurée du système scolaire.

Au fil du temps, on s'est préoccupé des sorties sans diplômes, sans qualification, de l'absentéisme, de la déscolarisation puis du décrochage.

Le site Éduscol (Direction générale de l'enseignement scolaire/France) donne la définition suivante : « *Le décrochage est un processus qui conduit un jeune en formation initiale à se détacher du système de formation jusqu'à le quitter avant d'avoir obtenu un diplôme* ».

Pour P.-Y. Bernard (2011), la conceptualisation du décrochage se distingue de celle de déscolarisation. Dans le premier cas, c'est la norme sociale qui fait référence (scolarité inachevée) ; dans le second, il s'agit d'un manquement à la norme de droit (obligation scolaire).

Dans le discours dominant sur l'échec scolaire, le décrochage ne serait, pour les uns, qu'un symptôme et, pour les autres, le moyen de prendre en compte l'échec scolaire dans toute sa réalité, avec toutes les connotations accompagnant le terme de décrochage, et « l'intrication profonde du scolaire et du social » (Glasman, 2011).

Pour mémoire, le taux de décrochage au niveau européen était de 17,1% en 2004 et de 13,6% en 2010. Le taux étant de 5 points plus élevés pour les garçons que pour les filles. En France, le système interministériel d'échanges d'information (SIEI), qui permet de repérer les jeunes qui sortent du système scolaire sans diplôme, a identifié 254 000 jeunes décrocheurs dont 180 000 "perdus de vue", c'est à dire non pris en charge par une structure d'éducation ou d'insertion » (site Eduscol).

Le décrochage (ou la sortie sans qualification ou diplôme) est universel. Les ministères de l'éducation, les responsables locaux aussi bien que les acteurs du tissu économique se sont emparés des dispositifs de curation ou de prévention.

Ces dispositifs mis en place de manière plus ou moins concertée concernent le plus souvent les élèves de collège, de lycée ou les jeunes de moins de 20 ans. Or, pour qu'il y ait une véritable prévention du décrochage, il faut intervenir plus en amont dans le parcours scolaire, comprendre le processus de décrochage passif (*drop-in*) et agir sur la persévérance ( notion mise en avant par les québécois) et détecter « les élèves à risque ».

---

<sup>1</sup> Cette contribution reprend les grandes lignes d'une note de synthèse publiée en décembre 2012 (Feyfant, 2012).

Les chercheurs français restent relativement prudents dans leurs analyses, objectant un risque de stigmatisation par le repérage d'une population à risque ; un risque de simplification, du fait de la multiplicité des réalités, d'une méconnaissance des causes.

On peut néanmoins s'interroger sur les données suivantes : à la rentrée 2010, 13,7 % des élèves sont entrés en sixième avec du retard. Parmi ceux-ci, 24,6 % sont issus d'une école de réseau ambition réussite (RAR) et 20,2 % d'une école de réseau réussite scolaire (RRS). Ou encore : en mars 2011, 12,1% des élèves de CM2 ne maîtrisent pas les compétences de base en français et 9,9% les compétences de base en mathématiques (L'état de l'école, 2011).

### **1.2. Quelle problématique d'une prévention précoce ?**

En 1999, en France, dans le cadre d'un programme interministériel de recherche, a été lancé un appel d'offres « *visant à mieux connaître les processus qui conduisent à des situations de déscolarisation de jeunes soumis à l'obligation scolaire* » (Infocentre). En 2002, trois équipes (ESCOL de l'université Paris 8 ; Printemps de l'université de St-Quentin et SYLED-RES de l'université Paris 3), ont travaillé sur « *la genèse du décrochage telle qu'elle peut se construire dans l'interaction entre les élèves et l'institution scolaire, ses politiques comme les situations de classe, depuis leurs interactions avec l'enseignant jusqu'au cadre de travail qu'il propose* » (Bautier et al., 2002). Les difficultés d'ordre scolaire sont sans doute les plus visibles et pourraient être de ce fait l'un des éléments prédictifs sur lesquels il est plus facile d'agir pour prévenir le décrochage ou la déscolarisation.

Un courant de recherches, parti du Québec, a cherché à comprendre ce « cheminement vers l'abandon » qui a commencé pendant l'enfance, dans la famille ou à l'école (Lessard et al., 2007). Il faut savoir qu'au Québec, en 2007, 27% des jeunes inscrits en formation professionnelle avaient interrompu leurs études pendant un an ou deux. On verra que les travaux de recherche, qui privilégient la notion de persévérance et donc de prévention précoce du décrochage, ont permis, au travers d'études longitudinales conséquentes, de déterminer que 15% des enfants de 12 ans, nés au Québec à la fin des années 1990, se classent dans le groupe des élèves à risque de décrochage. (Institut de la statistique du Québec, 11 février 2013).

Le décrochage est l'affaire de tous puisque les études en psychologie analysent les dimensions comportementales et socio-interactionnelles ; les chercheurs en éducation s'intéressent aux éléments liés à la pédagogie et à l'environnement éducatif ; les sociologues ou les historiens examinent quant à eux la construction sociale du phénomène, le rôle des politiques, les facteurs structurants des institutions et les rapports entre les classes.

### **3. La fabrique du décrochage**

Le décrochage doit-il être considéré comme un processus « multifactoriel (social, familial, éducatif, territorial, psychologique) », discriminant dès le plus jeune âge, trop complexe pour être interrompu avant l'adolescence ou bien comme un « processus lent instillé par le doute et la perte de confiance en soi du bien souvent à la pression du résultat intrinsèquement lié à notre système éducatif » (Balas, 2012) ?

« La qualité de l'expérience scolaire devient dès lors l'un des plus puissants prédicteurs du décrochage scolaire » (Janosz, 2000). Bautier et ses collègues ont cherché à « *mettre au jour la dynamique des interactions entre plusieurs registres de "fabrication" du décrochage de l'intérieur* » (Bautier et al., 2002).

S'il était utile de justifier d'une préoccupation précoce du décrochage, il faudrait mettre en avant une surreprésentation, parmi les décrocheurs effectifs, des élèves ayant

redoublé leur CP et /ou ayant connu des difficultés dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Douat, 2012). Et même pour des élèves dont la scolarité primaire ne donne aucun symptôme de rupture potentielle, certains chercheurs font l'hypothèse d'un cumul latent de facteurs sociaux, cognitifs, subjectifs et langagiers (Bonnéry, 2003). En d'autres termes, le désengagement, la « désaffiliation », les conduites de rupture ou de marginalisation observés dans le secondaire ne sont-ils pas déjà présents chez certains élèves du primaire, sous des formes bien souvent plus sourdes (Hugon, 2010) ? Pour beaucoup, le décrochage est le symptôme de difficultés externes (situation familiale, socioéconomique, culturelle). Toute attitude négative vis-à-vis de l'école, de la forme scolaire ou le refus d'apprendre seront jugés à l'aune de ce contexte socioculturel extérieur à l'institution. Pour d'autres, « les "décrocheurs" se recrutent essentiellement chez les élèves qui conjuguent vulnérabilité familiale et (grandes) difficultés scolaires ».

Plusieurs registres sont à l'œuvre dans la fabrique du décrochage:

- celui des apprentissages et des rapports aux savoirs scolaires ;
- celui des pratiques institutionnelles et enseignantes dans leur façon de traiter les difficultés proprement scolaires ;
- celui des processus subjectifs et sociaux à l'œuvre chez les élèves et tels qu'ils se manifestent dans le rapport à soi et aux autres, pairs et enseignants ;
- celui du langage et de la langue en ce qu'ils interviennent dans les phénomènes de compréhension des textes, des tâches scolaires, mais aussi dans des phénomènes de stigmatisation quand l'écart entre les attentes des enseignants et les productions des élèves est grand (Bautier, 2003).

Le passage du primaire au secondaire, d'une organisation proche de l'élève, avec un seul enseignant, à un établissement plus vaste, dans un milieu de vie éclaté, avec plusieurs enseignants « peut avoir des effets délétères sur la réussite scolaire » (Janosz, 2000). Il sert de révélateur des difficultés antérieures.

Bien souvent l'analyse a posteriori du parcours scolaire des décrocheurs montrent que leur scolarité au primaire s'est faite sans heurt apparent, qu'ils en ont un assez bon souvenir. Au primaire, l'élève peut avoir l'illusion de ne pas trop mal s'en sortir ; lorsqu'il arrive au collège il est mis face à ses difficultés d'apprentissage sans avoir la possibilité de compromis et d'adaptation. La rigueur qui lui est imposée peut l'entraîner vers le repli ou vers l'indiscipline, ce qui gêne d'autant les apprentissages (Blaya, 2003 ; Bautier, 2003).

Au fil des années et des travaux de recherche, selon les idéologies, les philosophies, les décideurs, le public concerné, le « risque de décrochage » prend différentes connotations dénonçant, tour à tour l'école, les parents, les élèves.

Pour essayer de détecter les « élèves à risque », on peut adopter une approche prédictive, en essayant de déterminer les facteurs associés à une augmentation de la probabilité d'apparition de l'échec ou du décrochage ; c'est ce que font les québécois.

#### **4. Portrait-robot de l'élève à risque de décrochage**

Au Québec, plusieurs documents, émanant du ministère de l'éducation, de fédérations d'enseignants ou encore de groupes de chercheurs proposent, à l'attention des enseignants, une grille de détermination des facteurs de risque « *de vulnérabilité susceptibles d'influer sur leur apprentissage ou leur comportement [...] notamment au regard de l'échec scolaire ou de leur socialisation, si une intervention rapide n'est pas effectuée* » (Récit).

L'établissement de cette grille s'appuie sur une étude longitudinale effectuée par des chercheurs de l'université du Québec, auprès d'élèves et d'enseignants de première

année du secondaire. P. Potvin et ses collaborateurs définissent deux types d'élèves non à risque (élèves modèles et élèves indifférents) et quatre types d'élèves à risque : élèves ayant des difficultés d'apprentissage ; élèves ayant des difficultés de comportement extériorisées ; élèves ayant des difficultés de comportement intériorisées ; élèves peu motivés (Potvin, 2007).

Dès la maternelle, le dispositif propose l'administration de questionnaires de dépistage par les éducateurs ou les enseignants. Le rôle des questionnaires est d'anticiper le cheminement scolaire de l'élève et le type d'élèves ayant besoin d'une intervention et, en croisant avec une description de l'élève (adjectifs caractérisant l'élève), déterminer le niveau de risque. Ce questionnaire est administré chaque année pendant trois ans (maternelle, 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> année de primaire).

L'élève à risque attire l'attention des enseignants parce qu'il ne parvient pas à suivre l'ensemble des routines (leçons, exercices, travaux individuels, en groupe, contrôle des apprentissages) et/ou ne respecte pas les règles de la classe (Lopez et al., 2004).

Partant d'un échantillon de 990 élèves de maternelle et début de primaire, en 2000, Potvin montre que 11 ans plus tard, en fin de secondaire, 13 % ont décroché, 25 % ont un retard de scolarité et 62 % sont diplômés. Qui sont les décrocheurs ? 6 % des élèves jugés « attachants » ou « indifférents » (sans difficulté) pendant les trois ans ; 13,7 % des élèves jugés « préoccupants » et 36,4 % des élèves « rejetés » (pour comportement). Les proportions d'élèves « en retard » sont du même ordre : 13 % pour les parcours estimés « sans difficulté » en début de scolarité et 47 % pour les autres.

Après avoir constaté la pertinence d'une évaluation précoce des élèves à risque, Potvin a réalisé un « Guide de prévention pour les élèves à risque au primaire », destiné principalement aux enseignants, intervenants, directeurs d'école, mais aussi aux parents. Il serait sans doute nécessaire de discuter la fiabilité des tests sur lesquels sont basés les études longitudinales effectuées au Québec et dont certains résultats seront exposés plus loin. L'IMDPE (instrument de mesure du développement de la petite enfance), est un questionnaire administré à des élèves de maternelle (comparaison entre deux groupes d'élèves) et le test Lollipop est, quant à lui, administré individuellement. Ces deux tests, qui servent à mesurer la maturité scolaire, ont été utilisés par l'Institut de la statistique du Québec et confirment que « les relations entre le niveau socioéconomique, la préparation à l'école et le rendement scolaire ne sont pas le fruit d'un artefact » (Lemelin, 2007).

Une autre approche cherche à identifier les élèves dès que les problèmes se présentent (absentéisme, faible rendement, agressivité). On peut aussi considérer que chaque élève est potentiellement « à risque », dans une approche unilatérale, ou bien encore se centrer sur les facteurs scolaires, causes potentielles de risque (approche institutionnelle). Cette approche liste comme facteurs discriminants : les horaires inflexibles, l'étroitesse du curriculum, l'accent mis sur les habiletés élémentaires, la valorisation de tests standardisés, le redoublement, les filières du secondaire, les classes spéciales, les attitudes et croyances des enseignants et administrateurs envers les élèves et les parents. Quelle que soit l'approche, il ressort de la revue de littérature réalisée par Tessier et Schmidt sur ce concept de risque que celui-ci « est de nature transactionnelle, et non un élément statique qu'une action brève et ponctuelle peut éliminer » (Tessier et al., 2007).

## **5. Les signaux et indicateurs prédictifs**

Lors d'une journée départementale sur la prévention du décrochage (Grenoble, le 13 avril 2011), les professionnels de l'éducation nationale, de la réussite éducative et du

travail social ont listé les « signaux faibles précurseurs du décrochage » au collège. De précédentes approches ont analysé d'autres indicateurs, au travers des différences culturelles relatives à la valorisation de la scolarisation, à la maîtrise des habiletés sociales et personnelles requises, du point de vue des rapports de classes, de l'influence de la pauvreté : la scolarisation, alors envisagée comme un moyen de promotion sociale, perd de son éclat avec la fermeture du marché du travail.

L'utilisation des mots « indicateurs » et « signaux » (aussi bien en France qu'au Québec) n'est sans doute pas anodine. Dans le premier cas, on se trouve confronté à une analyse statistique qui pourrait laisser penser à un déterminisme froid et inéluctable. Or, la réalité n'est pas aussi tranchée et nécessite une approche multiple : « *Les décrocheurs ne constituent pas un groupe homogène d'individus et il est possible de distinguer des sous-groupes d'individus à partir de certaines caractéristiques personnelles, à partir de l'interaction de ces facteurs avec le milieu scolaire, ou à partir d'évènements circonstanciels de la vie* » (Janosz, 2000).

Malgré quelques divergences d'approches, les articles portant sur la détection du décrochage précoce convergent vers une typologie commune des indicateurs et signaux prédictifs, distinguant facteurs mésosociaux (institutionnels et familiaux) et microsociaux (individuels et interpersonnels).

D'autres analyses relatives à l'impact des pratiques pédagogiques, aux perceptions et attentes des intervenants, au mode d'organisation et de fonctionnement de la classe et de l'école, aux relations interpersonnelles déclinent des facteurs plus « scolaires », plus explicites ou « maîtrisables » pour l'équipe pédagogique.

Parmi les facteurs institutionnels, on dénombre les structures, l'organisation, le climat de l'école : « *l'école, comme milieu de vie, est un des déterminants de la persévérance scolaire* » (Janosz, 2000). Ainsi, une école à taille plus réduite offre une meilleure opportunité de participer à des activités parascolaires, un encadrement plus flexible.

De nombreux travaux ont montré l'importance de l'éducation familiale sur la réussite scolaire (Feyfant, 2011). Les facteurs observés deviennent des éléments prédictifs d'un décrochage cognitif puis actif : représentations familiales négatives envers l'école, relations conflictuelles avec les personnels éducatifs, peu ou pas d'investissement des familles dans le parcours individuel et scolaire de l'élève, etc.

Parmi les facteurs microsociaux prédictifs, le genre est un facteur moins pertinent dès lors que les facteurs scolaires et familiaux sont connus. Selon les pays, l'origine ethnique (critère à utiliser avec précaution) ou linguistique peut être discriminante. Enfin la personnalité de l'élève peut indiquer des signes de défaillance scolaire : faible estime de soi, tendance à somatiser, « sentiment que ce sont des facteurs externes qui régissent » sa destinée.

Les travaux de recherche soulignent quelques indicateurs fortement prédictifs (ou à surveiller) :

- Un manque d'investissement dans les apprentissages : l'élève ne note pas les devoirs à faire, ne les fait pas, oublie fréquemment son matériel, arrive souvent en retard.
- Une représentation négative de l'école : sentiment d'inutilité, de perte de temps ; les activités ou projets demandés lui paraissent trop abstraits ; la famille ou le jeune parlent de l'école de manière négative.
- Une arhythmie scolaire : l'élève a du mal à assurer des journées très chargées ; les occupations autres que scolaires sont trop lourdes.
- Des difficultés d'apprentissage et des résultats scolaires défaillants : les notes de l'élève chutent, il n'en semble pas affecté ; il a du mal à comprendre les consignes.

- Le refus du statut d'écuyer, hors de l'école : l'élève boycotte les équipements sociaux ou les clubs sportifs ; il abandonne l'accompagnement à la scolarité.

D'autres indicateurs sont clairement d'ordre psychologique : changement de comportement, passages fréquents par l'infirmerie, manque de motivation, asthénie, angoisses ou phobies scolaires, hyperactivité ou au contraire mutisme et retrait de la « chose scolaire », répétition de comportements déviants et/ou violents.

## **6. Stratégie d'apprentissage et décrochage cognitif**

### ***6.1. De l'importance de l'estime de soi et de la motivation***

L'estime de soi et la motivation sont largement reprises dans les travaux sur la prévention du décrochage. Elles sont très souvent abordées dans le cadre de travaux traitant de la littératie ou de la numératie. La prise en compte de ces indicateurs est largement justifiée par les nombreuses observations faites au Québec qui montrent que la motivation et le sentiment de compétence peuvent diminuer dès la deuxième année d'école primaire.

Certains élèves développent un sentiment d'incompétence pouvant avoir des effets dévastateurs sur les apprentissages, à différents moments du processus. Chez les élèves « en échec », ces comportements sont autant de réponses à leurs difficultés. Ces traits psychologiques sont confortés par la relation établie avec l'enseignant-e ou les parents, en ce sens que les élèves projettent sur l'un ou les autres l'opinion qu'ils ont d'eux-mêmes, interprétant telle ou telle remarque de ses parents (Bouffard et al., 2006). Comme l'explique Toczek, le dogme de la réussite qui prévaut dans notre société associe performance et capacités intellectuelles, considérant en quelque sorte l'intelligence comme une donnée stable et les résultats scolaires comme un indicateur de valeurs personnelles. Dès lors, toute survalorisation de l'école, par l'enfant ou les adultes qui l'entourent, conduit l'élève à considérer qu'il est seul responsable de ses problèmes d'apprentissage. Son sentiment d'incompétence peut le conduire à une moindre motivation intrinsèque (diminution de l'engagement et souvent du rendement). L'élève boucle sur ce processus qui engendrera, au mieux, de la passivité. Une attitude conduisant les familles, les élèves et les enseignants à considérer que l'intelligence n'est pas « une aptitude stable », permettrait aux élèves d'envisager d'autres stratégies d'apprentissages (Toczek, 2006).

### ***6.2. Une entrée risquée dans l'écrit***

On constate que les écarts entre bons et mauvais élèves tiennent à une meilleure mobilisation de stratégies et d'expériences personnelles pour les premiers (Van Grunderbeeck et al., 2007). Pour les élèves les plus en difficulté, on note un manque de connaissances de base (sur le monde, sur le thème traité par le texte, sur la structure de textes en général) ou le manque d'activation de ces connaissances ; une difficulté à inhiber les associations non pertinentes au cours de leur lecture ; une passivité dans le traitement de l'information ; un manque de motivation et de persévérance dans la tâche ; une difficulté à intégrer les indices de texte aux connaissances antérieures ; une difficulté à répondre par écrit aux questions ; une difficulté à cerner l'information importante du texte (Gersten et al., 1998 ; Van Grunderbeeck et al., 2007).

Il faut apporter d'autres éléments explicatifs de cette difficulté de compréhension d'un texte. Le décalage entre les formes linguistiques des élèves, notamment à l'oral, et la forme de la langue scolaire ne peut être stigmatisé sans que l'institution scolaire ne se soit assurée d'avoir donné les moyens aux élèves de s'approprier les clés de la langue scolaire. Le rapport au langage devient un savoir pour lequel l'élève doit mobiliser toute

son attention, avec des exigences accrues d'année en année, alors qu'il n'a pas forcément compris le sens de cet apprentissage. Ainsi, Bautier, s'appuyant sur les évaluations à l'entrée en 6e montre l'existence d'une faiblesse dans la mise en œuvre de la langue grammatisée : un élève pourra déchiffrer un texte sans pour autant le comprendre, l'interpréter, faute d'identifier les indices linguistiques ou grammaticaux de ce texte (Bautier, 2003).

### **6.3. Numératie et motivation**

L'apprentissage des mathématiques, comme celui de la lecture ou de l'écriture, va chercher ses fondements bien avant l'éducation formelle. Pour qu'en fin de maternelle, la plupart des enfants sachent différencier des quantités d'objets, identifier les nombres et dénombrer, cela suppose l'acquisition préalable de plusieurs « sous-compétences » (*sub-skills*) construites à partir de la connaissance des nombres, de la mémorisation de certaines données arithmétiques, de connaissances d'ordre procédural ou conceptuel (Pakarinen et al., 2011). D'autres compétences, cognitives ou métacognitives, facilitent la numératie : mobilisation de la mémoire de travail, habileté à compter, attention, compétences langagières, capacité à comprendre des consignes (Jordan, 2006). Les facteurs motivationnels et affectifs précédemment évoqués sont, là encore, déterminants, de même que les objectifs pédagogiques de l'enseignant (Aunola, 2006).

On a vu plus haut la liaison entre estime de soi (ou sentiment d'incompétence), motivation et réussite scolaire. Dans les apprentissages mathématiques, à partir d'études longitudinales portant sur des élèves et des enseignants de *kindergarten* (l'équivalent de notre grande section de maternelle ou encore de la première année de cycle 1), plusieurs études analysent les comportements d'évitement face à la tâche et le caractère prédictif de ce comportement modulo les représentations des parents et des enseignants. A l'évidence, de bons résultats scolaires ou une reconnaissance de la part de l'enseignant(e) ou de l'institution répond aux attentes de l'élève, le motive pour s'engager dans une tâche ultérieure. On note à terme une corrélation forte entre engagement/évitement et performances/difficultés scolaires.

Le sentiment d'incompétence, d'inefficacité face à la tâche à accomplir conduisent non seulement à une baisse de la motivation mais à une stratégie d'évitement lors d'exercices ou d'apprentissages ultérieurs, même si l'engagement varie selon la tâche à accomplir (un élève peut être plus motivé par un exercice de dénombrement que par un test de connaissances mathématiques) (Hirvonen et al., 2012).

Ces données varient d'une année à l'autre, d'un enseignement à l'autre et selon le genre des élèves. Plusieurs équipes canadiennes montrent qu'en première et deuxième année de l'enseignement obligatoire, les élèves trouvent davantage de plaisir dans la lecture et l'écriture que dans les mathématiques, que la motivation intrinsèque et le concept de soi en mathématiques diminuent entre la première et la deuxième année alors qu'ils sont stables pour la lecture et en très légère baisse pour l'écriture (Guay & Talbot, 2010). Si l'on croise avec d'autres facteurs familiaux ou personnels, on observe que le genre a plus d'incidence sur la motivation que le statut socioéconomique : en première année, les filles ont un plus grand sentiment de compétence à l'égard de la lecture que les garçons, la baisse de la motivation en mathématiques serait moindre pour les garçons que pour les filles.

## **7. Prévoir la réussite pour prévenir les risques ?**

En remontant encore un peu dans le parcours des élèves, on constate que les habiletés en lecture et surtout en mathématiques, présentes à la maternelle, augure d'une réussite

scolaire dans les premières années du primaire. Si la connaissance des nombres (habiletés prémathématiques) et le niveau de vocabulaire (habiletés en prélecture) sont des prédicteurs reconnus de réussite, la plupart des études longitudinales ne vont pas au delà de la mesure de ces habiletés. Il semble important de définir la capacité d'attention et de détecter des processus de « contrôle inhibiteur » de la capacité à agir.

De même, les habiletés motrices, contribuent à la réussite scolaire et « au rendement global de l'élève » (Pagani et al., 2011). En France, le programme de l'école maternelle se préoccupe de ces habiletés, encore faut-il pouvoir détecter et évaluer la présence ou non de ces habiletés et la potentialité d'une évolution favorable.

### ***8.1. Remobiliser sur les apprentissages***

En suivant le schéma proposé par Potvin (2011), les outils de prévention doivent être adaptés aux différents types de risques détectés. Pour un élève peu motivé, il faut envisager plusieurs niveaux d'action, selon le degré de « démotivation » :

- créer un environnement facilitateur, en favorisant la concertation élève-famille-école ; en s'assurant que tous les partenaires sont conscients de la nécessité de l'aide ;
- centrer sa pédagogie sur l'élève en développant sa connaissance de soi (talents, compétences) et l'estime de soi ; en aidant l'élève à mieux connaître ses forces, ses rêves ; en soulignant ses talents et ses compétences et en l'aidant à en prendre conscience ; en développant les divers types de motivation scolaire (intrinsèque, extrinsèque) ; en l'aidant à se fixer des objectifs de réussite et des projets concrets à réaliser ; en l'incitant à s'engager dans un projet scolaire (activité périscolaire, par exemple) ; en l'aidant à se fixer un objectif à court terme quant à ses résultats scolaire ; en suscitant en lui un questionnement sur son avenir, ses goûts, ses intérêts, etc. ;
- développer pour les élèves à risque, mais aussi pour les autres, l'engagement et l'autonomie liée aux tâches scolaires.

Pour l'élève ayant des difficultés d'apprentissage (ses acquis scolaires sont déficients, il compose difficilement avec les demandes scolaires, a besoin du soutien de l'enseignant pour progresser mais a une attitude positive envers l'école), Potvin suggère d'user de patience et d'encouragements dans l'effort ; de valoriser les progrès réalisés. Il faut encourager l'élève en soulignant chacun de ses « bons coups » ; pratiquer la différenciation dans les tâches et les attentes (maintenir un niveau d'attente acceptable) ; lui apporter une aide individuelle accrue ; l'inciter à demander de l'aide pour surmonter ses difficultés d'apprentissage ; utiliser des programmes d'entraînement aux habiletés sociales.

Pour un élève ayant des difficultés de comportement extériorisées (hostilité envers l'enseignant, comportement inadéquat en classe, insolent, insultant, pas de collaboration, demande une attention soutenue, non-respect des règlements), au risque d'énoncer ce qui pourrait passer pour des vœux pieux, il conviendra de prévoir une aide aux difficultés d'apprentissage ; de faire un entraînement systématique aux habiletés sociales et à la gestion des émotions ; de modifier son environnement socioéducatif ; de louer et encourager ses comportements positifs ; d'utiliser le renforcement positif (individuel et en groupe) ; d'utiliser le retrait (time out) ; de développer son jugement moral (bien et mal) afin de l'amener à se responsabiliser ; de l'entraîner à la résolution de problèmes ; de l'aider à trouver des façons pacifiques de résoudre les problèmes (s'arrêter, se calmer, réfléchir) et à développer ses habiletés de maîtrise de soi (gérer sa colère).

### ***8.2. Un changement de paradigme ?***



La réponse apportée par les québécois, contestée par certains, est la différenciation pédagogique. Sa mise en œuvre nécessite, de la part des enseignants, « *une bonne connaissance du processus d'apprentissage en jeu, dans le développement des compétences ; la compréhension juste du travail psychique, symbolique et relationnel que l'élève réalise ; la connaissance de la situation globale de l'élève : ses difficultés, ses aptitudes, son rythme d'apprentissage, la collaboration familiale, etc.* » (Lopez et al., 2004). En Finlande, plusieurs observations montrent combien la qualité des conditions d'apprentissage est importante et ce, dès la maternelle. Les élèves s'engagent d'autant mieux dans la tâche que l'enseignant les accompagne et les stimule. L'intérêt des recherches de l'équipe de l'université de Jyväskylä est de montrer des résultats probants sur une cohorte relativement importante (1 200 élèves) et de suggérer un enseignement basé sur une approche ludique, un enseignement non formel en mathématiques (Pakarinen et al., 2011).

Il ne s'agit pas ici d'établir une corrélation entre la promotion des résultats scolaires par l'enseignant et l'engagement des élèves dans la tâche. Dans les études portant sur des élèves de maternelle et des premières années de l'enseignement élémentaire, dans des tâches mathématiques, c'est plus l'accompagnement et la pédagogie qui sont observées comme variables positives et prédictives de l'acquisition des apprentissages mathématiques ultérieurs (Hirvonen et al., 2012).

### **8.3. Représentations et actions des enseignants**

Lorsqu'au cours de l'année 2005-2006, la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) a demandé à près de 1 500 enseignants de premier et second degrés quelles étaient pour eux les origines de la grande difficulté scolaire, ils désignent comme cause primordiale l'environnement dans lequel évolue l'élève (69,5 % des professeurs des écoles ; 63,5 % des professeurs de collège), l'organisation du système scolaire étant citée par 16,5 % des enseignants du primaire et 26,4 % des enseignants du secondaire (Do, 2007). Quant aux causes imputables au système scolaire, les enseignants dénoncent l'absence de prise en charge des élèves en grande difficulté, le décalage entre les programmes et les capacités des élèves. Peu d'entre eux mentionnent des causes d'ordre pédagogique (moins de 3% cite le cloisonnement entre les apprentissages, par exemple). On retrouve en bonne place le manque de formation des enseignants.

Pour Bautier, Terrail, Branca-Rosoff, Bonnéry ou Bébi les enseignants pratiquent une « pédagogie du concret », adaptant leurs pratiques à ce qu'il leur semble être les difficultés des élèves (Bautier parle de « psychologisme »). Par ailleurs, ils montrent comment l'école construit elle-même le décrochage cognitif des élèves « *en ne leur permettant pas d'entrer dans les apprentissages tout en les laissant cheminer, accumuler les retards par rapport aux attendus du collège tout au long de la scolarité primaire* » (Bautier, 2003).

La lutte contre le décrochage est une des priorités majeures aussi bien en France qu'en Europe ou ailleurs. La prévention ou la curation du décrochage figure dans la feuille de route de tous les acteurs responsables (Thibert, 2013). Les travaux de recherche démontrent l'existence de signes prédictifs du décrochage. Tout comme la démultiplication automatique de pratiques efficaces n'est pertinente, la généralisation de grille d'évaluation des risques de décrochage ne peut être envisageable. Pour autant, la congruence des recherches quant à l'existence de ces signaux doit obliger les acteurs

de l'éducation à une plus grande vigilance et à une mobilisation des partenariats plus en amont de la scolarité.

## Références

- Aunola Kaisa, Leskinen Esko & Nurmi Jari-Erik (2006). « Developmental dynamics between mathematical performance, task motivation, and teachers' goals during the transition to primary school ». *The British journal of educational psychology*, vol. 76, n° 1, mars, p. 21-40.
- Balas Guillaume (2012). *Lutter contre le décrochage scolaire : Vers une nouvelle action publique régionale*. Paris : Fondation Jean Jaurès.
- Bautier Élisabeth (2003). « Décrochage scolaire : Genèse et logique des parcours ». *Ville-école-intégration Enjeux*, n° 132, p. 30-45.
- Bautier Élisabeth (2006). « Le rôle des pratiques des maîtres dans les difficultés scolaires des élèves : Une analyse de pratique intégrant la dimension des difficultés socialement différenciées ». *Recherche et formation*, n° 51, avril, p. 105-118.
- Bautier Élisabeth, Bonnéry Stéphane, Terrail Jean-Pierre *et al.* (2002). *Décrochage scolaire : Génèse et logique des parcours*. Paris : Direction de la programmation et du développement (ministère de l'Education nationale).
- Bednarz Nadine, Lafontaine Joséphine, Auclair Mélanie *et al.* (2009). « Pour une plus grande harmonisation dans la transition du primaire au secondaire en mathématiques ». *Bulletin AMQ*, vol. XLIX, n° 1, mars, p. 7-18.
- Bernard Pierre-Yves (2011). *Le décrochage scolaire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bissonnette Steve, Richard Mario & Gauthier Clermont (2005). « Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés ». *Revue française de pédagogie*, n° 150, p. 87-141.
- Blaya Catherine (2010). « Décrochage scolaire : Parents coupables, parents décrocheurs ? ». *Informations sociales*, n° 161, p. 46-54.
- Blaya Catherine & Hayden Carol (2003). *Constructions sociales des absentéismes et des décrochages scolaires en France et en Angleterre*. Bordeaux : Laboratoire de recherches sociales en éducation et formation (LARSEF).
- Bonnéry Stéphane (2003). « Le Décrochage scolaire de l'intérieur : Interaction de processus sociaux, cognitifs, subjectifs et langagiers ». *Les Sciences de l'éducation-Pour l'ère nouvelle*, n° 36, p. 39-58.
- Bonnéry Stéphane (2008). *Comprendre l'échec scolaire : Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute.
- Born Michel & Lafontaine Dominique (dir.) (2008). *Prévenir le décrochage scolaire des jeunes lors de la transition primaire-secondaire*. Bruxelles : Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles.
- Bouffard Thérèse, Vezeau Carole, Chouinard Roch & Marcotte Geneviève (2006). « L'illusion d'incompétence et les facteurs associés chez l'élève du primaire ». *Revue française de pédagogie*, n° 155, avril-juin, p. 9-20.
- Carette Vincent, Coché Frédéric, Dublet Audrey *et al.* (2007). *Coordination et mise en oeuvre de deux expériences pilotes dans les établissements scolaires de la Communauté française en vue de renforcer l'articulation entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire*. Bruxelles : Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, p. 1-140.

- Champlain Y. de (2011). « Le déficit d'intention : Faire face à la souffrance à l'école ». *Les collectifs du Cirp*, n° 2, p. 177–186.
- Deci Edward L. & Ryan Richard M. (2004). *Handbook of self-determination research* [2002]. Rochester (NY) : University Richester Press.
- DEPP (2012). *L'état de l'école : 31 indicateurs sur le système éducatif français*. Paris : DEPP, Département de la valorisation et de l'édition.
- Do Chi-Lan (2007). « Les représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants : Année scolaire 2005-2006 ». *Les Dossiers*, n° 182, mars, p. 1–116.
- Douat Étienne (2012). « Croire à nouveau dans l'égalité des intelligences ». *Les dossiers de la Ligue*, octobre-décembre, p. 6–10.
- Fédération des syndicats de l'enseignement (CSQ) (dir.) *Les élèves à risque et HDAA*. Centrale des syndicats du Québec (CSQ).
- Feyfant Annie (2011a). « Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire ». *Dossier d'actualité Veille & Analyses*, n° 63, juin, p. 1–14.
- Feyfant Annie (2011b). « Les effets des pratiques pédagogiques sur les apprentissages ». *Dossier d'actualité Veille & Analyses*, n° 65, septembre, p. 1–14.
- Feyfant, A. (2012). « Enseignement primaire : les élèves à risque (de décrochage) ». *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, n°80, décembre, p.1-17
- Filisetti Laurence, Wentzel Kathryn R. & Dépret Éric (2006). « Les buts sociaux de l'élève : Leurs causes et leurs conséquences à l'école ». *Revue française de pédagogie*, n° 155, avril-juin, p. 45–56.
- Gersten Russell, Williams Joanna P., Fuchs Lynn *et al.* (1998). *Improving Reading Comprehension for Children with Disabilities: A Review of Research. Final Report*. Jessup : ED Pubs.
- Glasman Dominique & Ouevrard Françoise (dir.) (2011). *La déscolarisation*[2004]. Paris : La Dispute.
- Guay Frédéric & Talbot Denis (2010). *La motivation en première et deuxième année du primaire : Une analyse en fonction du genre et du statut socioéconomique*. Québec : Institut de la statistique du Québec, Québec longitudinal study of child development-QLSCD series, n° V.5, fasc. 3.
- Hirvonen Riikka, Tolvanen Asko, Aunola Kaisa & Nurmi Jari-Erik (2012). « The developmental dynamics of task-avoidant behavior and math performance in kindergarten and elementary school ». *Learning and Individual Differences*, n° 22, p. 715–723.
- Hugon M.-A. (2010). « Lutter contre le décrochage scolaire : Quelques pistes pédagogiques ». *Informations sociales*, n° 5, p. 36–45.
- Janosz Michel (2000). « L'abandon scolaire chez les adolescents : Perspective nord-américaine ». *Ville-école-intégration Enjeux*, n° 122, septembre, p. 105–127.
- Jordan Nancy C., Kaplan David, Nabors Oláh Leslie & Locuniak Maria N. (2006). « Number sense growth in kindergarten : A longitudinal investigation of children at risk for mathematics difficulties ». *Child development*, vol. 77, n° 1, p. 153–175.
- Lemelin Jean-Pascal & Boivin Michel (2007). *Mieux réussir dès la première année : L'importance de la préparation à l'école*. Québec : Institut de la statistique du Québec.
- Lessard Anne, Fortin Laurier, Joly Jacques *et al.* (2007). « Cheminement de décrocheurs et de décrocheuses ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 33, n° 3, p. 647–662.
- Ligue de l'enseignement (dir.) (2012). *Comment lutter contre le décrochage scolaire ?* Paris : La ligue de l'enseignement.

- Lopez Arellano José, Sheriff Teresa & Landry Amélie (2004). « "Élèves à risque d'échec scolaire" et les notions de métier d'élève, de parents, d'enseignant ». In CTREQ, *Tous ensemble pour la réussite*. Montréal : CTREQ.
- Mägi Katrin, Torppa Minna, Lerkkanen MK *et al.* (2012). « Developmental profiles of task-avoidant behaviour and reading skills in Grades 1 and 2 ». *Learning and Individual Differences*, n° à paraître.
- Nonnon Élisabeth (2007). « L'école et ses "mauvais lecteurs" ». *Repères*, n° 35, p. 5–30.
- Pagani Linda S., Fitzpatrick Caroline, Belleau Luc & Janosz Michel (2011). *Prédire la réussite des enfants en quatrième année à partir de leurs habiletés cognitives, comportementales et motrices à la maternelle*. Québec : Institut de la statistique du Québec.
- Pakarinen Eija, Kiuru Noona, Lerkkanen Marja-Kristiina *et al.* (2011). « Instructional support predicts children's task avoidance in kindergarten ». *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 26, n° 3, juillet, p. 376–386.
- Potvin Pierre (2007). « Les types d'élèves à risque de décrochage scolaire et leur dépistage ». In Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec, *Carrefour de lutte au décrochage scolaire*. Montréal : CTREQ.
- Potvin Pierre (2011). « Procédure de dépistage des élèves à risque au primaire ». In Association québécoise des troubles d'apprentissage (AQETA), *Intervenons en toute connaissance*. Montréal : AQETA.
- Royer Égide, Morand Céline & Gendron Martin (2005). *Guide d'introduction au programme PEC - Pratiquons ensemble nos compétences : un programme basé sur les forces des adolescents et de leurs parents*. Donnacona (Québec) : Centre de santé et de services sociaux de Portneuf.
- Terrisse Bernard & Larose François (2001). « La résilience : Facteurs de risques et facteurs de protection dans l'environnement social et scolaire du jeune enfant ». *Cahiers du Centre de recherche sur les formes d'éducation et d'enseignement*, vol. 16, p. 129–172.
- Tessier Odile & Schmidt Sylvine (2007). « Élèves à risque : Origine, nature du concept et son utilisation en contexte scolaire ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 33, n° 3, p. 559-578.
- Toczek Marie-Christine (2006). « Des situations scolaires "à risques" ». *Diversité Ville-école-intégration*, n° 147, décembre, p. 57–62.
- Van Grunderbeeck Nicole & Payette Mylène (2007). « Portraits de lecteurs faibles en compréhension au début de l'école secondaire ». *Repères*, n° 35, p. 73–91.
- Vergne Francis (2010). *Décrochage et décrocheurs : Comprendre et agir*. Clermont-Ferrand : Service académique d'information et d'orientation.
- Wentzel Kathryn R. (2003). « Motivating Students to Behave in Socially Competent Ways ». *Theory into Practice*, vol. 42, n° 4, p. 319–326.
- Wentzel Kathryn R., Battle Ann, Russell Shannon L. & Looney Lisa B. (2010). « Social support from teachers and peers as predictor of academic and social motivation ». *Contemporary educational psychology*, n° 35, p. 193–202.